Apunte Neuquén / 2022

El texto del que hablamos…

Hablaré con un pie en el nivel inicial y otro en primaria porque esta transformación de las prácticas de evaluación remite mucho a las modalidades que en inicial se hacen hace tiempo.

Francisco P. Moreno ¿cómo contar su historia? De dos maneras:

Una: mi viaje a Santa Cruz.

Otra:

Francisco es un niño muy curioso. Todo a su alrededor le llama la atención. Le gusta mucho coleccionar objetos que toma de la naturaleza, como huesos, fósiles, o incluso cráneos humanos que descubre enterrados.

Cuando concurre con su padre a las reuniones del Club del Progreso, escucha atentamente lo que allí se dice y espera su turno para hablar.

Es cuidadoso con sus pertenencias aunque, en ocasiones, descuida su aspecto personal. Esto ha sucedido especialmente en ocasión de sus incursiones a la Patagonia, de las que regresó visiblemente desalineado.

Colabora en tareas grupales y establece vínculos con sus pares, como puede observarse a partir de su intensa correspondencia con otros científicos como Hermann Burmeister o Florentino Ameghino, aunque con este último se lo ha visto discutir y pelear. Todavía trabajamos en lo que se refiere a expresar sus desacuerdos de maneras no agresivas.

Muestra gran entusiasmo frente a los hallazgos científicos, y también frente a todo lo que le parezca exótico como las plantas, los animales, y los indios. Aunque aún le cuesta reconocer la diferencia entre el trato que debe dispensarse a una planta y a un indio.

Francisco cuida sus pertenencias, aunque no tiene apego a las cosas materiales, pues Don a sus honorarios y solo pide que los objetos que se encuentran en sus expediciones sean conservados en el Museo Bajo su dirección. Es capaz de realizar pedidos sencillos y consignas que le encomienda el gobierno, tales como cartografiar los ríos patagónicos y peritar las fronteras entre Argentina y chile.

Ante las dificultades, se frustra un poco. Y es que no ha tenido pocas: tres de sus siete hijos fallecieron antes de cumplir los 3 años de edad, fue condenado a muerte por el cacique sayhueque y debió huir remando por un río congelado.

Sin embargo, logra sobreponerse y se incorpora contento a la actividad.

No voy a hablar de "cómo evaluar mejor", sino de…

- "cómo miramos a nuestras/os alumnas/os"

- y "cuánto nos ayuda (o nos entorpece) la mirada aquel conjunto de criterios y herramientas a las que llamamos "evaluación".

ENTENDER Y AYUDAR VS. MEDIR Y JUZGAR

El contraste entre una evaluación formativa VS medicional - Díaz Barriga (1993,1994, 1984, 2010), Gimeno Sacristán (1982), Santos Guerra (1998), Perrenoud (1990, 2008), Kaplan (1992), Contreras (1999), Camilloni (2008), Álvarez Mendez (1994), Mainer Baqué (2002), Muriete (2007), Viñao Frago (2001) p.e.

Giuliano, 2020 - **razón evaluadora** "ese tipo de racionalidad que impele a medir, comparar y normalizar a sujetos tan singulares como diferentes, operando en la acción un principio de clasificación que marca la cercanía o lejanía de los sujetos respecto de un ideal de sujeto"

--- hoy, a pesar de los variados cambios actuales, persiste y tiende a intensificarse: pues en la educación con-temporánea parece estar naturalizado el hecho de que unos evalúan a otros (en cualquier jerarquía determinada, dentro o fuera del sistema), lo que pone a unos en un rol de juez y a otros en un rol de ser juzgados.

Barriga // Masschelein (el examen)

Neuquén ha tratado de tomar modos de evaluar del Nivel Inicial. (Leí DUCOS)

¿el nivel inicial es un OASIS de la evaluación? - ¿materializa todo aquello por lo que tanto se brega en otros niveles educativos?

… no. Hacer informes cualitativos es un avance respecto de las calificaciones, pero no es un cambio mágico, también trae sus problemas.

El problema reside, tal vez, en la insistencia de un lenguaje *del sistema* por imponerse como la lengua *de las relaciones*.

CONTRASTES

1. ¿INVENTARIO O ANÁLISIS?
2. ¿INFORME DE VALORACIÓN O RELATO PEDAGÓGICO?
3. ¿LOS APRENDIZAJES O EL APRENDIZAJE?
4. ¿COMPETENCIAS (PARA COMPETIR) O SABERES (PARA AMPLIAR EL MUNDO)?
5. ¿RESULTADOS O EFECTOS?
6. ESCRIBIR PARA "DEJAR CONSTANCIA" O ESCRIBIR PARA PENSAR

1. ¿INVENTARIO O ANÁLISIS?

inventario de capacidades:
"lo que se espera" → "¿lo logró?". Si ó "en proceso"

- evaluación: balance contable o diagnóstico: "diagnóstica", "procesual", "sumativa", "de inicio", "final", etc.

análisis subjetivo de la experiencia pedagógica
~~repaso de logros (y no logros) individuales~~ de cada estudiante, → descripción que otorga sentido a lo acontecido.

OJO - No es que no importe si las cosas "les salen", "las saben", "pueden hacerlas" PERO… "no hay muchas historias…"

→ necesidad de certificar ciertas habilidades para el desempeño de profesiones de interés público….

Un léxico reflexivo (no medicional)

2. ¿INFORME DE VALORACIÓN O RELATO PEDAGÓGICO?

Cuando los textos VALORAN se construyen señalando capacidades y falencias: **"N, es un niño alegre, sabe esto, puede aquello, le cuesta lo de más allá…"**. Este tipo de texto, se parece a una calificación.
Cuando los textos son DESCRIPTIVOS se asumen desde una actitud analítica y narrativa, se despliegan en redacciones de otro estilo: **"Propuse esto, hicimos aquello, N. se involucró en lo de más allá, me surgieron tales y cuales preguntas…".** En este caso, el docente que escribe toma distancia del juicio y se acerca a su función pedagógica.

"cuidar el lenguaje para no ofender"
"es agresivo" --- "en ocasiones muestra comportamientos agresivos hacia sus pares", o bien: "aún trabajamos para que logre expresarse sin recurrir a la agresión".

¿Para qué se escribe entonces? Para entender, pensar y mejorar.

Suárez y otros: "atisbar cuestiones todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas" (2021, p. 23), en el sentido de que escribir sobre la experiencia de la enseñanza escolar es un modo de volver sobre ella parea repensarla, tanto en sus efectos como en su propia formulación. Además, esta forma de pensar escribiendo permite "reconocer prejuicios improductivos que hacen reiterar el error más allá de la voluntad; reconfigurar el mundo de la experiencia escolar y volver a nombrarla y a leerla, a reinterpretarla" (Ibíd).

3. ¿*LOS* APRENDIZAJES O *EL* APRENDIZAJE?

Cualquier reflexión evaluativa en el ámbito escolar apunta, de un modo u otro, a alguna definición de aprendizaje.

"los aprendizajes" y "el aprendizaje" (o como gustaba de llamarlo Freire, el acto de aprender)

definido como **adquisición, como ganancia**, enumerable, se pretende medir y contabilizar	**experiencia compleja, caracterizada por cierta incertidumbre, de una fisionomía más bien oscura e inaprensible**.

EL aprendizaje es **algo misterioso y a la vez fascinante**, un aspecto del mundo interior al que, si bien sabemos que no accedemos, nos esforzamos por investigar y tratar de comprender.

el sujeto compartimentado en categorías (socioemocional, física, intelectual, etc.), el saber, inconcebible por fuera de las disciplinas u otras formas de definir áreas del conocimiento.	el curriculum proporciona ejemplos potentes, rodeos inspiradores, no listas de cotejo los contenidos del diseño no son el punto de llegada, sino cierta forma de materia prima

"los aprendizajes" son piezas imprescindibles pero intercambiables y provisorias para que tenga lugar algo del orden de "el aprendizaje", de la formación.

4. ¿COMPETENCIAS (PARA COMPETIR) O SABERES (PARA AMPLIAR EL MUNDO)?

Diseños curriculares → "saberes" / "contenidos"
vs.
"competencias", "capacidades", "habilidades" o "aprendizajes".

Los contenidos (y los saberes) **hablan del mundo por conocer**: las partes de una planta, de un libro, de una casa. Lo son los nombres de las cosas, las técnicas artísticas, lo experimentos científicos y sus diferentes procedimientos.
Las competencias (o capacidades, o habilidades), en cambio, **hablan del sujeto**: la convivencia democrática, la comunicación oral, la resolución de problemas o la creatividad.

Antelo
La ambición de formación o influencia educativa -en versiones que van desde la persuasión al adoctrinamiento- incluye como predicado preferido la promoción en los destinatarios de ciertos estados emocionales colaterales tales como la "creatividad", la "conciencia crítica" o el más ramplón "interés" (ANTELO, 2011, p.4).

La creatividad como punto de llegada deseado es sencillamente un absurdo. No sólo no se producen intencionalmente, agregará Antelo, sino que la tentativa misma de producirlos los ahuyenta (Ibíd.).

Insisto: no es que no importen los contenidos o "los aprendizajes", la cuestión es si se los ve como **resultados a medir** o como **efectos que vale la pena mirar**.

5. ¿RESULTADOS O EFECTOS?

La genuina curiosidad sobre los efectos es indispensable. No enseñamos a la MARCHANTA.

observar cuidadosamente situaciones de juego, de trabajo, de ejercitación, de actividad escolar en general.

- Tomar notas,
- realizar grabaciones,

- sacar fotos,
- conversar con colegas,
- documentar
- conceptualizar.
- Escribir.
- Estar atentos a lo que sucede en el grupo y hacer un seguimiento ordenado de lo que acontece a cada uno y cada una en relación a los demás y a las propuestas.

NIVEL INICIAL - existen un sinnúmero de estrategias
- observación dialogada, el registro listado de acciones, la agenda de la sala, las distintas formas de duplicar propuestas para comparar su desarrollo, el análisis de las producciones de los alumnos, de los trayectos de juego, de los episodios emergentes durante el juego dramático, entre otras (BRAILOVSKY, 2016).

Si decidimos tomarlos como RESULTADOS A MEDIR…
La posesión de una lista de esos resultados, aunque en algunos casos sea insumo para retomar la enseñanza, podría servir para elaborar una suerte de ranking de vencedores y vencidos, donde no sorprenderá constatar la trágica pero habitual coincidencia entre vencedores y ricos, entre vencidos y pobres.

El acto de aprender, entendido como un acto de saber, de apertura al mundo que se ensancha con la experiencia, es alentado y obervado y está, por supuesto, en el centro de la escena. Pero no como un "logro", sino como un acontecimiento.

ESCRIBIR PARA "DEJAR CONSTANCIA" O ESCRIBIR PARA PENSAR

Expectativas alrededor de los "informes".

- Se espera que describan con cierto grado de objetividad la vida escolar de los alumnos,
- que funcionen como un termómetro de normalidad, de ajuste.

EXPRESIONES TÍPICAS:

- **"Disfruta y participa de las actividades"**
- **"Colabora en tareas grupales"**
- **"Logra establecer relaciones con sus pares"**
- **"En las conversaciones grupales, comparte sus experiencias personales"**
- **"Espera su turno para hablar"**
- **"Es capaz de respetar normas"**
- **"Cuida los materiales"**
- **"Es muy curioso"**
- **"Muestra gran entusiasmo"**
- **"Aún trabajamos en lograr…"**

Dicen poco / Poco interesante
Describen (desde afuera, desde arriba) a un sujeto…
No cuentan ningún proceso (relato, historia, narración)
Aspiran a cierta “objetividad”…
-→ todos rasgos (indeseables) de una mirada sensible hacia los procesos de aprendizaje de las/os chicas/os.

Los informes del jardín muchas veces son más una taxonomía del sujeto que un relato de la experiencia de enseñar y aprender.

Al llegar se dirige a la sala y cuelga su mochila, expresa gran alegría al encontrarse con sus compañeros
se muestra ordenado con sus pertenencias
comprende y realiza pedidos sencillos y consignas
permanece sentado hasta terminar de merendar
ante las dificultades, se frustra rápidamente,

Al mismo tiempo, en muchas instituciones se problematiza este modelo tradicional de informe descriptivo, y se ensayan otras formas de mirar, pensar y comunicar lo mirado y pensado.

UN EJEMPLO DE ESCRITURA PEDAGÓGICA: “LA EXPERIENCIA DE SOFÍA”

Daniel Brailovsky[1]

bit.ly/averunejemplo

La experiencia de Sofía en la sala azul

Este texto se propone registrar algunas observaciones y reflexiones sobre la experiencia escolar de Sofía durante este período, en la sala azul. Lo que aquí se comenta es una reflexión realizada por sus docentes a partir de las experiencias compartidas, y dentro de un proceso que es permanente y abierto. No se trata de una calificación, sino de un relato alrededor de sus aprendizajes, sus desafíos y sus iniciativas. Escribimos acerca de todo esto, y compartimos estas escrituras, porque escribir nos sirve para pensar juntos y para pensar las mejores estrategias de trabajo con el grupo hacia el futuro, tanto de parte nuestra como de quienes sean sus futuros docentes. Es, además, una invitación a continuar dialogando sobre nuestro interés común: la educación de Sofía.

Sofía ingresó al jardín en marzo, como la mayor parte de sus compañeros de la sala. Decidimos organizar esas primeras jornadas teniendo en cuenta que para ellos se trata de un espacio nuevo, donde deben construirse nuevas elaciones, y todo eso demanda tiempo, gradualidad y cuidado. Por eso, en esos días realizamos juntos algunas actividades a las que podríamos llamar “de apropiación” del espacio: pintamos un mantel para el desayuno, decoramos la sala, elegimos un títere que nos acompañaría en algunos rituales e hicimos pequeñas excursiones a lugares importantes del jardín, como la cocina, el patio, etc. Sofía comenzó a asistir acompañada de su mamá, y en esas primeras jornadas observábamos que se quedaba muy cerca de ella, tomada de la mano o en sus brazos. Observaba con interés lo que

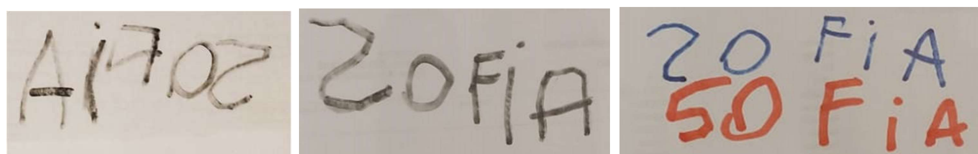
[1] Este ejemplo forma parte de un trabajo en revisión que formará parte del Dossiê Educação Infantil de *Educação em Revista*

hacíamos con en el grupo, pero al comienzo no terminaba de soltarse. Un día en el que vino acompañada por su abuela, la vimos jugar muy contenta, mientras su abuela lentamente iba retirándose, la saludaba y le decía que volvería más tarde. Y observando esto, al final del día registramos en nuestro cuaderno de anotaciones lo siguiente: "*Es interesante cómo Sofía, a quien le había resultado difícil sumarse a las propuestas cuando venía con su mamá, lo puede hacer mucho mejor con su abuela. El 'despegue' es más sencillo en el marco de este vínculo*". Y observar este detalle en el caso de Sofía nos sirvió, como docentes, para revisar nuestras estrategias para el período de inicio.

En esas primeras semanas, ofrecimos también algunas propuestas para facilitar los primeros vínculos entre los nuevos compañeros y compañeras. Les propusimos distintas formas de agruparse, de compartir materiales, de representarse mediante retratos que se hicieron unos a otros. Sabemos que en la escuela no se elige junto a quién se está, los compañeros a uno "le tocan". Pero una vez allí, surgen afinidades, y va naciendo algo que sí se elige y se aprende: la amistad. Este año tuvimos unas jornadas de capacitación en la institución, en las que subrayamos una idea muy interesante al respecto. Es algo que dice Isabelino Siede, un pedagogo argentino que se ha dedicado a estudiar la cuestión de la ciudadanía desde el punto de vista de los chicos. Y él dice que: "*el trabajo del jardín (…) no tiene que apuntar a que todos sean amigos de todos sino al contrario, a que todos seamos compañeros y eso implica que me toca estar en la mesa con otro, me toca una actividad con otro, y yo tengo que poder incluirme con cualquiera sea el compañero, mientras que, por otro lado, tengo la libertad de elegir quién es mi amigo y con quién quiero jugar*".[2]

Frente a estas propuestas para encontrarse con otros, nos pareció que Sofía se sentía a gusto con Tatiana y Marco, con quienes, según supimos luego, se encontraba también en la plaza a la salida del jardín. Varias veces aparecieron relatos conjuntos de los tres acerca de sus encuentros en la plaza, lo cual nos resultó una buena oportunidad para interesar al resto del grupo en la plaza como objeto de conocimiento. Más adelante, a partir de este emergente, hicimos (como parte del proyecto sobre "Los bichos") una visita a la plaza en la que sus aportes, los de Sofía y sus compañeros, fueron muy importantes.

Un ejercicio que hicimos durante todo el año fue el de guardar y observar algunas producciones puntuales de cada niño/a, para ver cómo iban evolucionando algunas cuestiones. Y uno de esos registros lo hicimos con las escrituras del nombre en el borde de las hojas sobre las que trabajaban. En el jardín trabajamos mucho a partir del conocimiento la lectura y la escritura del nombre propio, y de algunas de las letras que lo componen para cada niño/a. Los chicos dicen a veces ¡esa letra es mía!, o cosas por el estilo, y se ha estudiado profundamente como el nombre propio resulta un modelo muy importante para acercarse a la escritura. El siguiente registro gráfico nos muestra la evolución de esa escritura en Sofía, en tres momentos distintos:



Las imágenes nos muestran dos cosas interesantes. Por un lado, el cambio de la escritura "en espejo" a la forma convencional. Y en la tercera imagen, en colores rojo y azul, se ve cómo copió su nombre del cartelito, luego reconoció que había algo mal, y lo volvió a hacer enseguida con otro color. Esto muestra, más allá de lo "correcto" que esté escrita la palabra, su interés y curiosidad por conocer las letras.

También realizamos algunos registros a partir de los dibujos. En estas producciones no nos interesa hacer una lectura psicológica de las producciones, sino que los miramos como formas de expresión y de representación del mundo. Los chicos y chicas dibujan lo que conocen,

---

[2] SIEDE, Isabelino. Miradas de ciudadanía y ética, *Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, nro. 15, 2015 - https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/15/ilat_15.pdf

y lo dibujan del modo que lo perciben, lo imaginan o lo desean. En el caso de Sofía, sus temas más habituales fueron el autorretrato con su mamá, y la iconografía de corazones de colores. Ese fue uno de los dibujos más frecuentes, reiterados una y otra vez, y que tenía estos elementos, como en el ejemplo que mostramos aquí:



A partir de esta recurrencia, la invitamos a diversificarse con consignas en las que la hoja no estaba en blanco, sino que traía algo que había que completar o tomar como punto de partida: un recorte de revista, una ventanita de cartulina, etc. En muchos casos, esto trajo nuevas variaciones sobre la producción.

Hacia el final de la primera mitad del año, comenzamos a desarrollar un proyecto alrededor de los bichos, insectos y animales pequeños. Lo hicimos aprovechando el interés de los chicos en una película protagonizada por insectos. La propuesta incluyó la construcción de un terrario, observaciones en el microscopio, juegos imaginativos en los que inventamos especies fantásticas de insectos y otros animales y dos visitas a plazas y parques. Sofía se involucró especialmente en los juegos imaginativos y en las producciones gráficas. Inventó, por ejemplo, un león con alas de mariposa al que llamó "Leonposa", y lo dibujó con lápices. Este personaje apareció después en sus intervenciones en otro tipo de actividades. Algunas semanas después de la actividad en la que el personaje apareció, mientras inventábamos entre todos un cuento (y lo íbamos grabando con pausas con el grabador), Sofía hizo aparecer en el cuento a su *Leonposa*, mezclándolo en la trama del relato que se venía armando con los aportes del grupo. En este enlace, puede escucharse el cuento que resultó de ese juego: (inserción de un enlace).

El contacto concreto con los animales, sin embargo, no le resultó atractivo ni agradable. Nos sorprendió la cara de susto que puso cuando observamos el comportamiento de un escarabajo sobre la mesa de la sala. Aunque intentamos propiciar una mirada más curiosa sobre los bichos concretos, tomándonos un poco de la actitud científica que buscamos recrear en estas actividades, no logramos demasiado. Y por supuesto, preferimos no insistir demasiado, para no tematizar en exceso esos miedos y esperar otra oportunidad para retomar esa iniciativa.

En distintos momentos de la jornada se desarrollaron en forma habitual algunas actividades vinculadas a los números y la matemática. Aprovechamos las oportunidades cotidianas que requieren de números para llegar a ellos desde necesidades concretas y reales. A Sofía, por ejemplo, le hemos pedido muchas veces que contara cuántos niños había para desayunar, para buscar esa misma cantidad de vasos. Y ella siempre aceptó gustosa ese tipo de encargos. En una oportunidad sucedió algo que es interesante relatar porque muestra algo de su relación con el conteo y las cantidades. Contó a sus compañeros, uno a uno, tocándoles la cabeza con la mano, mientras estaban jugando dispersos en la sala. Al contar, sin darse cuenta repitió el gesto de contar en algunas cabezas, y el resultado fue mayor a la cantidad real de compañeros. Cuando repartimos el desayuno, vimos que sobraban vasos. Y mientras compartíamos ese momento cotidiano, compartimos también distintas hipótesis de porqué habíamos contado

vasos de más, y aparecieron estrategias para asegurarse de que cada niño ya hubiera sido contado. Por ejemplo: ponerle un sobrero a cada cabeza después de tocarla/contarla.

Lo anterior sirve como ejemplo de una dificultad o error que llevó a una reflexión interesante. Pero a veces hemos sentido que ante equivocaciones, errores, o coas que no le salían, Sofía se enojaba, a veces bastante. En esos casos, queríamos ayudarla a resolver el problema (como armar un rompecabezas más difícil, embocar una pelota de trapo en un aro más lejano, etc.) y nos encontrábamos con un enojo que a veces nos desconcertó. Nos quedamos pensando en estas situaciones, en cómo ayudarla a aceptar que hay cosas que aún no le van a salir porque requieren más fuerza, más altura o más habilidad de la que tiene a su edad.

Terminamos este año sintiendo que pasó muy rápido, pero que fue también muy intenso. Aunque nos quedaron algunas cosas por hacer (no pudimos concretar, por ejemplo, la esperada visita al Museo de Ciencias Naturales) fueron muchas las que sí concretamos. Creemos que pudimos estar aquí para el grupo, brindarles un conjunto de propuestas que hicieron su mundo un poquito más ancho, más bello y más interesante. Agradecemos mucho a las familias por el apoyo constante y al jardín por el lindo clima de trabajo compartido.

Junto al resto de las docentes de la institución, elegimos este fragmento de un poema de Roberto Juarroz, para dar cierre a estos informes, pues representa lo que el jardín hace en la vida de las infancias: les proporciona un hueco en el tiempo, para decir su palabra y atravesar muros:

> La naturaleza del tiempo
> es radicalmente injusta.
> Debería ser posible invertir su sentido
> o escoger por lo menos
> entre ir hacia ayer o mañana.
>
> Y también debería ser posible
> detenerse en un hueco del tiempo,
> sin el estremecimiento de una mano que tiembla
> para poder escribir una sola palabra,
> pero no de este lado
> sino del otro lado del muro.[3]

Aprendimos mucho trabajando junto a Sofía este año. Su presencia en el grupo nos ha traído hermosas conversaciones, juegos y muchas iniciativas.

COMENTARIOS SOBRE EL ESTILO DE ESCRITURA QUE EL EJEMPLO PROPONE

El ejemplo del apartado anterior nos permite subrayar algunas características deseables de un texto que relata y analiza procesos de aprendizaje en el marco de la escuela infantil. Algunos de estos rasgos podrían ser los siguientes:

- El texto es directo, honesto y apela a un registro que no incurre en ninguna de las dos afectaciones más frecuentes de los informes evaluativos: no es excesivamente técnico, ni tampoco infantiliza al interlocutor.
- Se trata de un texto descriptivo y analítico, que no abarca “todo”, sino algunos aspectos significativos desde la perspectiva de la experiencia del niño/a al que se refiere.
- Además de lo escrito, recurre a otros formatos, cuestión favorecida por la facilidad para referenciar imágenes, sonidos o videos mediante enlaces a archivos digitales.

3 JUARROZ, Roberto. Poesía Vertical, Buenos Aires: Cátedra, 1985.

- Explicita el propio proceso reflexivo del docente y sus recursos, como pueden serlo las anotaciones, las fotografías o las reuniones en las que aquello que se dice en el texto, fue concebido y discutido.
- Por lo anterior, se explicita también el carácter institucional del texto. No sólo porque contiene partes que han sido elaboradas em conjunto con otros colegas (el párrafo introductorio, el cierre, la forma de algunos passajes), sino porque en muchos de sus párrafos se refiere a cuestiones que representan posturas a las que se ha arribado a partir del diálogo con otros.
- Tratándose de un relato pedagógico, no se limita a la descripción individual del niño, sino que comenta también algo del propio proceso de los docentes.
- Se escribe desde un lugar profesional, que se permite hacer referencia a sus propias lecturas y experiencias de capacitación o formación.
- Explicita sus hipótesis. En lugar de decir "Se ha observado a Sofía gustosa de...", pone: "Nos pareció que Sofía se sentía a gusto con…". Hay una subjetividad autorizada que se expresa bajo la forma de un punto de vista legítimo, una hipótesis que puede exponerse y compartirse. Asimismo, Comparte las propias reacciones, dudas y preguntas.
- Este registro textual permite así conocer algunos fundamentos y procedimentos pedagógicos, como los registros que se realizan o modos de conceptualizar la actividad infantil, como en el caso del juego, los dibujos o las escrituras.
- Finalmente, el texto se presenta como un relato alrededor de la experiência de una niña en particular, pero se lo despliega em el marco de una experiencia grupal. Por eso, cuando el docente elabore textos para cada uno/a de sus alunos/as, habrá partes del texto que se repetirán y otras que irán variando. La estrutura del texto, de hecho, va de lo grupal a lo individual, presentando una idea sobre la modalidad de trabajo y luego um comentario sobre el modo en que esa niña experimentó esas propuestas.

Cierre→ cita libro→ (la mirada del docente)

Había una vez, en el atardecer de un día de otoño, un tren que cruzaba a gran velocidad un monótono paisaje de campos sembrados. Plácidos, en su interior, algunos pasajeros miraban por las ventanas, mientras otros dormían. El maquinista, eufórico de alegría, manejaba con vocación y destreza los controles de la locomotora. Ángela Ramírez, una de las pasajeras, se había subido peligrosamente al techo del tren y sentía el viento frío en la cara, mientras gritaba a los otros que subieran también. (- ¡Vengan arriba! ¡Es increíble…!). La maestra, que no veía allí un tren sino dos mesas en fila, pidió a Ángela que se bajara de la mesa y buscara su mochila, ya que ese día su abuela la retiraría un poco más temprano, y ya estaba esperándola en la dirección del jardín. Mientras los demás chicos se quedaban con Mariela, la docente auxiliar, Ange y su maestra caminaron por los pasillos hasta la puerta. Y el paseo duró lo suficiente para que le contara todos los detalles de la aventura ferroviaria. Ya de regreso en la sala, la maestra se sentó al lado de Mariela y juntas miraron (y vieron, al fin) el sembradío, la noche que ya se avecinaba, las chispas de las ruedas sobre las vías.

Cuatro contextos del aprender:

- **el del placer y la curiosidad,**
- **el de la necesidad,**
- **el de la inmersión**
- **y el de la escolaridad.**

No son excluyentes, se combinan, pero me interesa el último, la escolaridad, que es donde aprender se relaciona con cierto balbuceo del mundo…

Los escenarios del aprender

1. Aprender por placer: buscarse en el mundo

"El francés te queda bien"

Salón Dorado del Teatro Colón. ("el violín me queda bien").

Chicos - "metejones" con los dinosaurios, con los autos de carreras, con el ajedrez, con la pileta, con las peceras, con las agujas de tejer de la abuela, con la batería. Se vuelven expertos en algo, por un tiempo.

2. Aprender por necesidad: orientarse en el mundo

orientarse en el mundo. Antelo - Norbert Elías

- **alimentarse** (para no morir de hambre)
- la interpretación del **semáforo** (para no ser atropellados en las esquinas de la ciudad)
- el aprendizaje de un **idioma** para comunicarse en un país extranjero
- las tareas necesarias para realizar un **trabajo**.

≠ del aprendizaje utilitarista…

El aprendizaje para orientarse en el mundo → responde a una desorientación, se presenta como la respuesta ante un problema.

El aprendizaje utilitarista-→ se anticipa a ciertas necesidades (fabricadas) forma al sujeto en función de ellas, las legitima.

Así, aprendemos por necesidad (y para orientarnos) cómo compartir un juego, cómo servir la leche sin volcarla, cómo pedir ayuda. Aprendemos en forma utilitaria, en cambio, las "competencias" del trabajo en equipo y la creatividad, que tanto demanda hoy la empresa moderna.

En la escuela, los chicos aprenden por necesidad cuando los acompañamos en la convivencia cotidiana, cuando dejamos que tengan lugar los pequeños conflictos que muestran las rispideces del territorio y los ayudamos a descubrir maneras de lidiar con todo eso.

3. Aprender por inmersión: estando en el mundo

→ un aprendizaje que sucede sin ser buscado,

- exposición sostenida a ciertos signos
- lo sabido: lo conocido, lo familiar.
- no vienen como consecuencia de una enseñanza
- aunque muchas veces el diseño de los espacios y los tiempos de enseñanza consideran la existencia de esta influencia difícil de codificar y hacen algún esfuerzo por acercarse a ella a través de decisiones relativas a los rituales cotidianos, a la decoración del aula, o cosas por el estilo.

La etnografía busca entender a través de una exposición sensible a una realidad cotidiana

Enseñanzas implícitas, Philip Jackson recuerda a su profesora de matemática de la secundaria, la señora Henzi, que fue su profesora favorita. Incapaz de decir con certeza por qué fue su profesora favorita, reflexiona:

> Que aquel año yo aprendiera mucho de álgebra seguramente tuvo alguna relación con la parte de la simpatía; no guardo dudas en ese sentido. Pero me sorprendería que la explicación concluyera allí. Es más: creo que sería difícil determinar qué fue primero, si mi agrado por la señora Henzi o el éxito que obtuve dominando la materia que ella enseñaba. Sospecho que ambas cosas estuvieron estrechamente entretejidas y no tengo la menor idea de cómo desenmarañarlas.[5]

Buena parte del libro se dedica a bucear en esa incógnita ¿qué vuelve a una experiencia de aprendizaje memorable? Y encuentra ese efecto memorable en el carácter de *anfitrión* del docente más que en su cualidad de *arquitecto*.

"haber aprendido sin darse cuenta"

"la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo había dejado su huella sin que uno supiera"

---

[5] Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu. (p.25)- https://archive.org/download/jackson-philip-w-ensenanzas-implicitas/Jackson-Philip-W-Ensenanzas-Implicitas.pdf

-----“aprender del ejemplo”

- (la diferencia entre *dar un ejemplo* y *dar el ejemplo)*

- Si existe la idea del *mal ejemplo*, es porque uno no elige cuándo y cómo hacer que la propia conducta resulte modelizadora para los otros.

------ “ambiente alfabetizador” VS ------ “curriculum oculto”

El **ambiente alfabetizador** ilumina los ejemplos que un ambiente puede dejar disponibles como oportunidades interesantes de acceder al tesoro más valioso, la lengua.

El **curriculm oculto**, en cambio, sigue la dirección opuesta: es un concepto destinado a hacer visibles ciertos malos ejemplos, que no quisiéramos seguir.

La idea de curriculum oculto, además, se ha banalizado un poco la cuestión en cierta búsqueda (y repetición memorística de estudiantes en exámenes de didáctica) de los “tipos” de curriculum. (oculto, nulo, omitido, prescripto, etc.)

4. Aprender por escolaridad: balbuceando el mundo

- parece relegado al feo lugar del aprendizaje por *obligación*.

- reivindicamos la obligatoriedad (en las leyes) pero como marco de sentido para enseñar y aprender nos resulta incómodo.

→ aprendo violín porque quiero dar rienda suelta a mi deseo de ser violinista, aprendo japonés porque quiero viajar, aprendo a escribir, escribiendo… pero aprendo *los cambios reversibles e irreversibles, los cambios de estado (líquido, sólido y gaseoso), las capitales de cada provincia o la lectura del reloj*, --- **una varieté pintoresca para balbucear juntos las lenguas del mundo.**

+ gabinete de curiosidades

En la escuela, lo que es ofrecido se *pone sobre la mesa,*

“*algo* es ofrecido y, simultáneamente, se lo separa de su función y de su significación en el orden social”.[6]

SUSPENSIÓN Y PROFANACIÓN

- el juego y el estudio → Formas de “tacto atencional”

- actos de afecto hacia las cosas que, en su inutilidad y su belleza, las vuelve interesantes.

---

[6] Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela, Bs.As: Miño y Davila. - https://archive.org/download/EnDefensaDeLaEscuela/En_defensa_de_la_escuela.pdf

Ni jugar ni estudiar se hacen para tener una ganancia, ni para concretar un proyecto (más que el de jugar) ni para prepararse para el futuro…

Por a eso las profesoras y profesores no nos gusta la pregunta ¿para qué sirve saber esto?, sino (por ejemplo) ¿qué sabor tiene esto? ¿por qué es así? ¿cómo hago para…? ¿puedo ya también ser capaz de…?

Larrosa - a la escuela no se va tanto a saber cosas, sino a *saber que se las sabe*.

Freire

> la educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben.[7]

En ese *saber que saben* no se trata de saber cuáles son las cosas sabidas (¿qué saben?), sino de tomar ver a las cosas como objetos de nuestra curiosidad, y no como instrumentos de nuestras necesidades.

Para concluir…

Cosas de comer, usar y mirar.

El mundo en guerra: consideraciones sobre el derecho a la normalidad, en Capitalismo y nihilismo:

Las **cosas de comer**

BIOLOGÍA, FUGACES

SÓLO SE PONEN DELANTE NUESTRO PARA SER DEVORADAS

Los **objetos de usar**

TECNOLOGÍA UN POCO MAS DURADEROS

NOS VALEMOS DE ELLOS PARA AMPLIAR NUESTROS GESTOS

MI RADIOGRAFÍA… (el cuadro, la fotografía y la radiografía)

las **cosas de mirar**,

“MARAVILLAS”

---

[7] Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI. (p.47). - https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf

INCOMESTIBLES E INÚTILES,

pero son cosas ante las que "se abre esa distancia que permite al hombre establecer (…) un espacio común, una memoria colectiva, el lugar del juicio y del contrato". Y termina de presentar los términos de esta manera:

> Las «cosas de comer» sirven para mantener la vida; las «cosas de usar» sirven para mantener la sociedad; las «cosas de mirar» sirven para mantener el «mundo» (Alba Rico, Ibíd.).

Juego y educación inicial

Introducir y permitir avizorar la **complejidad** de un tema propenso a resbalar hacia el sentido común.

1. Articulaciones posibles entre juego y enseñanza y 2. Notas críticas y problemas contemporáneos alrededor del juego, 3. El juego es primo hermano del estudio.

Antes: decir lo que no voy a decir, para ser breve y específico:

la batalla de las definiciones,

Mi propia definición (El juego y la clase, 2012):

→ *tipo de actividad recreativa libremente elegida o aceptada que se realiza para producir en quienes lo realizan algún tipo de goce intenso, mediante la participación en una mecánica de relaciones minuciosamente regladas que inducen a establecer roles de competencia y/o colaboración con otras personas o de interacción fluida con los objetos. Dicha actividad se halla circunscripta espacial y temporalmente y es reconocida e identificada en el contexto de una cultura (amplia o local) a la que pertenecen sus participantes, lo que usualmente se materializa en un nombre*

→ *Rasgos la diversión, la informalidad o espontaneidad, la competencia o enfrentamiento, el desafío, la imaginación, la creatividad, el movimiento.*

Fröebel → Montessori → Piaget. (Huizinga, Caillois, y nuestros colegas cercanos, Scheines, Cañeque, Pavía, Ruth, Elisa, Patricia…). Pero también: Sutton-Smith (Pellegrinelli),

Desde los años 60 para acá, se ha conceptualizado el juego…

…didácticamente

… filosóficamente

….científicamente

…políticamente

Jerarquización del juego → escuela nueva [“Precursores”: Froebel, Montessori, Decroly, Hermanas Agazzi]. +

La creciente importancia que se le fue dando en publicaciones importantes que fueron marcando el ritmo de los debates pedagógicos

LIBROS

- Fundamentos... (didáctica) 68
- Living in the kindergarten: la importancia del juego en el desarrollo del niño (visión social, cultural, comunitaria) 65

Denies 89
Duprat-Malajovich – 87

Spakowsky / Label /figueras- 97
Aportes… 96
Cañeque 98

Se lo ha destripado en clasificaciones sobre "tipos" de juegos

- según su origen (p.e. juegos tradicionales, populares, de tal país, de tal época)
- según formato (juegos de tablero, juegos de construcción, juegos electrónicos)
- según su predominancia en ciertas etapas del desarrollo infantil (p.e. juego ejercicio, juego simbólico, juego paralelo).

Ruth: no hay tipos de juego sino dimensiones del jugar, porque siempre hay en una situación lúdica, algo de dramatización, algo de construcción, etc.

1. Articulaciones posibles entre juego y enseñanza y 2. Notas críticas y problemas contemporáneos alrededor del juego, 3. El juego es primo hermano del estudio.

1. Articulaciones posibles entre juego y enseñanza

METODO / CONTENIDO / FORMATO / CLIMA / *OPORTUNIDAD PARA APRENDER*

1 → Como "método" - Enseñar (algo) mediante un juego. ¿Qué hace falta saber…? (SARLÉ, RODRIGUEZ SAENZ, HARF) – embocar pelotas en un cesto con un registro.

2 → Como "contenido" de valor cultural en si mismo– enseñar un juego. (MALAJOVICH, SPAKOWSKY, LEY LEN: "Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social")

(vieja distinción: jugar por jugar / jugar para…)

Esa discusión quedó obsoleta por la falsa dicotomia que plantea, pero creo que hoy podemos volver a pensar (desde Simons y Masschelein) la cuestión del utilitarismo… pensar por pensar, conversar por conversar.

3 → Como inspiración para la dinámica o formato de la actividad de enseñanza - Enseñar mediante una actividad inspirada en la "forma" de un juego. RONDA – INTERCAMBIO DE OBJETOS – EJERCICIOS DE ESCRITURA – DINPAMICAS PARA LA CONVERSACIÓN

4 → Como "clima" y modo de relación - Enseñar hablando, mostrando cosas…y permitir que "lo lúdico" tenga un lugar en la situación.

5 → Como "ventana", como "forma de conocer a las infancias" (≠ evaluación) - Dar permiso para jugar. Mirarlos jugar, y aprender.

2. Notas críticas y problemas contemporáneos alrededor del juego

MERCANTILIZACIÓN / DOMESTICACIÓN / MORALIZACIÓN / JUEGO – SABER …

1. La mercantilización del juego

Gamificación: incorporación de recursos lúdicos muy simples con premios, puntos, etc. para "fidelizar" clientes y promocionar productos. El juego como vehículo del consumo, la ludificación del marketing y el packaging (ley de etiquetado frontal: sanciona la estetización lúdica de los alimentos nocivos).

2. La "domesticación" del juego

Graciela Scheines: Defender al juego de la pedagogía

> En nombre de la paz y para preservar a los párvulos de los efectos nocivos de la violencia, los adultos se entrometen en el ámbito mágico de los juegos infantiles. Invaden ese bastión de libertad, el único que tienen los niños para resguardarse del mundo ancho y ajeno.
>
> (…) La vida de los niños no es fácil ni placentera. Todo les queda grande. Deben pedir permiso permanentemente y maestros y familiares los agobian con indicaciones y prohibiciones. Esa sensación de absoluta impotencia sólo se alivia jugando. El mundo de los juegos es el único espacio de poder. Y necesario, porque si no existiera lo niños enloquecerían o se suicidarían. Así es de importante. Por todo eso es gravísimo, a mi entender, que psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos.[1]

Y por si no hubiera quedado claro, agrega:

> El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar "*la letra con sangre entra*" por "*la letra con juego entra*" como si se cambiaran figuritas o se sustituyera una tecnología por otra. El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraiga en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar.

no admiten un uso "instrumental" del mismo.

3. Moralización: La apariencia violenta del juego de lucha / televisivo

Al estar prohibidos en la escuela, son realizados con palitos, útiles escolares, y demás objetos no previstos para ser utilizados como juguetes; y esta circunstancia, lejos de limitar el juego, lo expande.

- ¿volverse violento?

- ¿alienarse a un guión televisivo que "coarta la imaginación"?

- juego→ lucha – adultos y niños - "sumisión operativa" o "escape necesario"

- juegos que en todo caso educan en la convivencia democrática.

---

[1] Scheines, G.: Juegos inocentes, juegos terribles, Buenos Aires: Eudeba, 1998

El juego del calamar – patio escolar

→ duérmete niño / "Y si el negro no se duerme viene el diablo blanco y zas, le come la patita…" / Mambrú ya se ha muerto / Aserrín, aserrán / cuentos cruentos….

4. Señalamientos interesantes sobre la relación juego – saber

El aprendizaje "a traición"

"*cuando juegan, los chicos aprenden, pero sin darse cuenta que aprenden*".

El que juega no está pensando en aprender, sino en divertirse o en ganar. Claro que se preocupará por aprender el juego y sus estrategias. Pero ese deseo de aprender no está orientado a un contenido académico puntual que se valora como tal en sí, sino que constituye un insumo del juego.

Recursos lúdicos de los adultos para memorizar.

Mi viejo tío marinero…

Ven y mira…

Carrera de mente…

El pseudo-juego o La escasez de juego real

Una investigación de Patricia Sarlé[2] se dedicó a estudiar la presencia del juego en salas de jardín de infantes, y mostró que

las actividades vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar

Y dentro de este 20% dedicado al juego, "sólo el 7% del tiempo de juego está vinculado con propuestas lúdicas para enseñar contenidos"

La investigación de Sarlé expresa una preocupación por esta sub-representación del juego en el tiempo escolar de la escuela infantil. Pero ¿está *mal* que los docentes de nivel inicial "den clase"? Y en tal caso, ¿por qué? ¿Y qué significa "dar clase", en todo caso?

¿es necesario dejar de explicar para enseñar jugando?

(Fundamentos y estructura, p. 127)

3. Mi propia hipótesis

Larrosa: aprender VS. estudiar

→ Juego es una versión del estudio (o viceversa)

Pediría que traigan juguetes… hoy los traigo yo …

---

[2] Sarlé, P.: *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

Conversar con los juguetes:

- Fisher Price – subordinación de una idea popularizada de “aprender jugando” a los intereses de mercado y a una idea acumulativa de aprendizaje. Se supone que aprenden contenidos estereotipados, mas o menos irrelevantes.

- juguete de madera perritos – espíritu froebeliano del contacto con el mundo y sus formas nobles.

- juego de dados con letras - ¿qué hace falta saber para jugar? Esfuerzo de diseño.

- papelito plegado: comecocos, piojito, adivinador, sapito… todo se puede convertir en objeto de juego. Juguetes de diseño / juguetes de encuentro. Inmersión en un orden que se habita.

Docente arquitecto / docente anfitrión.

Cierre – la escuela como una institución generosa.

+ usted aquí puede jugar.

> (...) el mundo no es la totalidad de lo que hay, o de lo que es, o de las cosas que están fuera de nosotros, sino todo aquello en lo que estamos implicados o complicados, por lo que estamos ocupados o preocupados, eso por lo que estamos interesados, que nos sale al encuentro, que nos afecta, a lo que estamos atentos, eso que nos toca o nos interpela o nos dice alguna cosa, eso que tiene sentido para nosotros, todo eso que cuidamos y por lo que asumimos una cierta responsabilidad. Ser o estar en el mundo, por tanto, es existir, estar fuera de sí, tendido a algo que no es uno mismo. El animal humano (lo que de humano tiene ese extraño animal que somos) es el animal que se interesa. Y eso por lo que se interesa es el mundo (Larrosa, 2020, p.152).

El juego es, entonces, especialmente para las infancias, **una ventana al mundo**.